



# **Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann (Mehrebenenanalyse 2010 – 2012)**

**Verkürzte\* Fassung des Abschlussberichts**

---

Prof. Dr. Thomas Hennemann

Universität zu Köln

unter Mitarbeit von

Johanna Krull

Prof. Dr. Jürgen Wilbert

Universität Potsdam

unter Mitarbeit von

Dip.-Psych. Karolina Urton

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand

Universität Oldenburg

---

\* Kürzung der Originalfassung mit Zustimmung der Universität zu Köln durch den Kreis Mettmann

**Hinweis:**

Bei dem nachfolgenden Text handelt es sich um einen Auszug aus dem Abschlussbericht zur wissenschaftlich Begleitung. Diese Kurzfassung des Berichts wurde vom Kreis Mettmann als Auftraggeber der wissenschaftlichen Begleitstudie mit Zustimmung der Universität zu Köln erstellt.

Zugunsten einer leichteren Lesbarkeit wurde in dieser verkürzten Fassung auf Quellenhinweise ebenso verzichtet wie auf die Nennung der männlichen und weiblichen Form. Die Langfassung des Berichts enthält diese Hinweise und Nennungen sowie ein Literaturverzeichnis.

Die ungekürzte Originalfassung wird auf Wunsch zur Verfügung gestellt.

**Kontakt**

Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann  
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Universität zu Köln

Klosterstraße 79c  
50931 Köln

Tel.: +49(0)221 / 470-2085  
Fax: +49(0)221 / 470-2088  
[thomas.hennemann@uni-koeln.de](mailto:thomas.hennemann@uni-koeln.de)

Kreis Mettmann  
Amt für Schulen und Kultur  
Düsseldorfer Straße 26  
40822 Mettmann

Tel.: +49 (0)2104 / 99-2004  
Fax: +48 (0)2104 / 99-5021  
[desiree.geisler@kreis-mettmann.de](mailto:desiree.geisler@kreis-mettmann.de)

## Inhaltsverzeichnis

1. Auftrag der wissenschaftlichen Begleitstudie im Kreis Mettmann .....	4
2. Forschungsstand zur Inklusion.....	6
3. Qualifizierungsmaßnahme.....	9
4. Konzeption der wissenschaftlichen Begleitstudie zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann (Mehrebenenanalyse 2010 – 2012) .....	11
5. Wissenschaftliche Studie .....	12
5.1 Untersuchungsdurchführung.....	12
5.2 Beschreibung der Stichproben .....	13
5.3. Fragestellungen und Hypothesen auf Schülerebene.....	14
5.3.1 Ergebnisse der Schülerbefragungen zur sozialen Integration und zur emotionalen und sozialen Befindlichkeit der Schüler .....	14
5.3.2 Ergebnisse des Lehrer-Schüler-Kompetenzratings .....	15
5.4 Fragestellungen und Hypothesen auf Lehrer- und Schulleitungsebene .....	15
5.4.1 Ergebnisse auf Lehrerebene .....	15
5.4.2 Ergebnisse auf Schulleitungsebene .....	16
5.5 Fragestellungen und Hypothesen auf Elternebene .....	17
5.5.1 Ergebnisse auf Elternebene .....	17
5.6 Erhebungsinstrumente .....	17
5.7 Limitationen der Studie .....	17
6. Zusammenfassende Darstellung der zentralen Ergebnisse.....	19
7. Diskussion und Ausblick.....	21
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	26
Abkürzungsverzeichnis .....	26
Glossar.....	27

## 1. Auftrag der wissenschaftlichen Begleitstudie im Kreis Mettmann

**Ausgangslage.** Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland dazu verpflichtet, die Bemühungen eines gerechteren und damit Barriere freien Bildungssystems aufzubauen und zu garantieren. Der Artikel 24 der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, die 2009 von Deutschland ratifiziert wurde, stellt die inklusive Beschulung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen in den Mittelpunkt. Dies bedingt einen eminenten Umbau bzw. eine Neugestaltung des gesamten Bildungssystems sowie der Organisationsformen der individuellen Förderung. Die gesetzliche Konkretisierung ist seitdem Aufgabe der einzelnen Länder. Aktuell wurde in NRW das 9. Schulrechtsänderungsgesetz (9. SchRÄG / Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen) im Landtag verabschiedet, das eine einschneidende Neuregelung insbesondere inklusiver Beschulungsmöglichkeiten vorsieht. Das Gesetz tritt zum 01.08.2014 in Kraft und erfährt unterdessen eine begleitende kontrovers geführte Diskussion, etwa bzgl. der finanziellen Ausgestaltung der inklusiven Unterrichtung und sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule. Parallel zu diesen schulpolitischen Entwicklungen wurde in NRW seit 2008 im Rahmen eines Pilotprojekts eine organisierte Form durch die Implementation von Kompetenzzentren für sonderpädagogischen Förderung landesweit umgesetzt. Das Pilotprojekt wird zum Schuljahr 2013/2014 beendet. Das 9. SchRÄG postuliert Vorgaben für die Umsetzung einer inklusiven Schule in NRW. Diese setzen den Rahmen für jegliche weitere Entwicklung. Damit wird deutlich akzentuiert, dass der Aufbau, die Gestaltung und die Weiterentwicklung einer inklusiven Bildungslandschaft nicht mehr unter der Frage des „Ob“ diskutiert werden muss, sondern vielmehr unter der Frage des „Wie“.

Eine kreisweite Entscheidung zur Konkretisierung des „Wie“ hin zu einer inklusiven Bildungsregion hat der Kreis Mettmann mit seinen sechs Kompetenzzentren getroffen. Hierzu traf der Kreistag in Mettmann am 22.03.2010 einen wesentlichen Beschluss:

„Der in Übereinstimmung mit allen Städten konzipierten, flächendeckenden Errichtung von Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Kreis Mettmann wird zugestimmt. Die Verwaltung wird ermächtigt, dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW ein Antragspaket zur Errichtung von sechs Kompetenzzentren im Kreis Mettmann vorzulegen.“

*(Kreis Mettmann: Niederschrift zur Sitzung des Kreistages, 2010, S. 16)*

Diesem Antrag wurde von Seiten des Ministeriums entsprochen, so dass der Kreis Mettmann seine inklusiven Bemühungen mit der Unterstützung der Kompetenzzentren verstärkt seit dem Schuljahr 2010/2011 im Rahmen eines kreisweit abgestimmten Konzeptes umsetzt. Sowohl das anvisierte Ziel einer wohnortnahen Beschulung möglichst aller Kinder und Jugendlichen im Kreis Mettmann als auch eine nach Möglichkeit flächendeckende Förderstruktur, die durch die Einbindung aller Förderschulen in enger Kooperation mit den allgemeinen Schulen, realisiert werden sollte, spiegeln Eckpfeiler gut funktionierender internationaler Inklusionskonzeptionen wider.

Schon zu diesem Zeitpunkt stand außer Frage, dass der Veränderungsprozess langfristig anzulegen und zu realisieren ist. Dies wird auch durch das Begriffsverständnis von Inklusion der Deutschen UNESCO Kommission sehr eindrücklich unterstützt, die formuliert:

„Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten.“

*(Deutsche UNESCO Kommission 2009, 9; Hervorhebung durch die Autoren dieses Beitrages)*

Wie jedoch eine qualitative Erhöhung der Partizipation genau aussehen soll, ist zunächst nicht definiert: Der Weg ist nicht festgelegt!

„Der Anspruch der inklusiven Bildung (...) ist nicht etwa gleichbedeutend mit der pauschalen Abschaffung des Förderschulwesens, und es wäre nachgerade absurd, den Begriff der Inklusion zum Vorwand für den Abbau sonderpädagogischer Fachkompetenz zu nehmen. Eine Billiglösung inklusiver Bildung kann und darf es nicht geben.“

*(Bielefeld 2010, 67; analog Riedel, Zusammenfassung des Gutachtens, Kurzfassung, S. 5)*

Betrachtet man sowohl international als auch national den Ist-Stand zu den inklusiven Bildungsbemühungen, so ist aus Sicht der Autoren das aktuelle Fazit statthaft, dass auch in einem inklusiver werdenden Bildungssystem die Förderschulen mit ihrer umfassenden Expertise in der Förderung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gebraucht werden – mindestens so lange, bis die allgemeinen Schulen die erforderlichen Strukturen und auch das notwendige sonderpädagogische Personal in der Fläche vorhalten kann.

Die schulischen Inklusionsbemühungen im Kreis Mettmann stehen unter dem Motto „Der Mettmanner Weg zur schulischen Inklusion“. Als zentrales Gelingensmoment wurde dabei die Rolle der Kompetenzzentren für sonderpädagogischer Förderung angesehen.

**Auftragsinhalte der wissenschaftlichen Begleitung.** Um diese Neuentwicklungen flankierend zu begleiten, entschied sich der Kreis Mettmann zeitgleich 2010 für eine prozessbezogene wissenschaftliche Begleitung. Mit der Leitung der wissenschaftlichen Begleitung wurde die Universität zu Köln, Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann (Humanwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung) beauftragt. Die wissenschaftliche Prozessbegleitung, die landesweit einzige Mehrebenenanalyse dieser Art im Kontext der inklusiven Beschulung, bestand aus zwei zentralen Säulen:

***Säule 1: Qualifizierungsmaßnahme von Multiplikatoren (in Kooperation mit Univ.-Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Universität Oldenburg)***

- Entwicklung eines Konzeptes zur Qualifizierung der (pädagogischen) Fachkräfte
- Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte im Zeitraum von 18 Monaten in verschiedenen inhaltlichen Modulen im Kontext der Lern- und Entwicklungsstörungen
- Prozessbezogene Evaluation der Qualifizierung auf Ebene der Moderatoren und auf Ebene der weiterqualifizierten Lehrkräfte in den Schulen im Kreis Mettmann

Aufgrund des angemeldeten Bedarfs wurden nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme die Moderatoren weiterhin fachlich begleitet.

Das Konzept der Qualifizierungsmaßnahme im Kreis Mettmann wurde mittlerweile auch als Vorlage auf die landesweite Qualifizierung von Moderatoren aller 53 Kompetenzteams durch das MSW NRW übertragen.

***Säule 2: Wissenschaftliche Studie im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann (in Kooperation mit Univ.-Prof. Dr. Jürgen Wilbert, Universität Potsdam)***

- Prozessbegleitung, -evaluation und -dokumentation auf Kreis- und Schulebene durch eine umfassende, mit den verantwortlichen Entscheidungsträgern im Kreis Mettmann abgestimmte Evaluation auf Ebene der Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler und Eltern, deren Ergebnisse in verschiedenen Veranstaltungen regional wie auch überregional präsentiert und diskutiert wurden

- Unterstützung der Schulaufsicht und KsF-Leitungen bei der Definition und Konkretisierung der Zielkriterien hin zu einer inklusiven Schullandschaft durch regelmäßige Beratungs- und Planungstermine, die auch nach Projektabschluss regelmäßig weitergeführt wurden (u.a. auch mit den Hauptpersonalräten der Grund- und Förderschulen)
- Mitentwicklung des Konzeptes „ROEBI“ zur verbesserten Transition von Kindergarten in Grundschule.  
Nach gemeinsamer Entscheidung der Unteren Schulaufsicht und des Amtes für Schulen und Kultur des Kreises Mettmann wurde die wissenschaftliche Studie aufgrund des Prozesscharakters auf den verschiedenen Ebenen auch nach 2012 – ohne zusätzliche Kosten für den Kreis – weitergeführt.

Die bisherigen Ergebnisse der Begleitstudie werden von verschiedenen Kommissionen im Land NRW sowie bundesweit mit großem Interesse zur Kenntnis genommen. Auch hier wird das Engagement des Kreises Mettmann äußerst positiv wertgeschätzt und anerkannt.

## 2. Forschungsstand zur Inklusion

**Nationale Befunde.** Die vorliegenden deutschsprachigen Studien der letzten Jahrzehnte berichten bei Integrationsschülern insbesondere im Grundschulbereich insgesamt von größeren Schwierigkeiten bei der sozialen Integration, einem schlechteren Selbstkonzept und Problemen der emotionalen Stabilität, weniger von leistungsbezogenen Nachteilen gegenüber der Förderbeschulung:

- *Kognitive Entwicklung:* Hier ergeben sich Hinweise für mehr Anregungen für GU-Schüler und dadurch mehr Lerngewinn als in Förderschulen.
- *Schulleistungen:* mindestens gleichwertig, z.T. höherer Leistungsstand, bessere Abschlüsse bei den Integrationsschülern
- *Negativeres Selbstkonzept* der GU-Schüler im Vergleich zur Förderschule
- *Schüler ohne Förderbedarf* haben durch die integrative Beschulung keinerlei Nachteile. Im Gegenteil: In einigen Studien profitieren auch Leistungsstarke von der gemeinsamen Beschulung.
- *Der soziale Status der Schüler mit Förderbedarf ist nicht unproblematisch:* Risiko sozialer Ablehnung ist deutlich erhöht.

Während die meisten herangezogenen nationalen Studien Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen untersucht haben, sind fundierte Ergebnisse zur Integration der Zielgruppe „Schüler mit Verhaltensstörungen“ im deutschsprachigen Raum äußerst rar. Es herrscht allerdings weitgehend national wie international Konsens darüber, dass Schüler mit ausgeprägten Verhaltensstörungen neben solchen mit sehr hohem Pflegebedarf oder progredienten Erkrankungen zu den am schwierigsten integrierbaren Schülergruppen gehören.

Da jedoch eine eindeutige Vergleichbarkeit der Schülerschaft in den Grund- und Förderschulen nach Einschätzung der Autoren in den vorliegenden deutschsprachigen Studien, insbesondere in den in NRW durchgeführten Studien, nicht gegeben ist, müssen alle bisherigen Vergleiche und mögliche „Erfolge“ einer bestimmten Beschulungsform äußerst vorsichtig interpretiert werden. Die Gefahr, dass „Äpfel mit Birnen verglichen“ werden, ist dabei immanent. Ein einfacher Rückschluss im Sinne „dann geht es den Kindern in den Förderschulen besser“, ist aus Sicht der Autoren zumindest auf der empirischen Datengrundlage nicht statthaft.

**Befunde zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung.** Zahlreiche internationale Berichte und Studien weisen auf die Schwierigkeiten einer erfolgreichen Inklusion insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen hin. Insgesamt zeigen sich differenzierte und uneindeutige Ergebnisse, die je nach Haltung interpretiert werden:

„Im Gesamtbild ergeben sich unter bestimmten Umständen leicht günstigere Befunde für inklusive Settings im Hinblick Leistungsaspekte, Sozialverhalten und Selbstkonzept. Dagegen stehen deutlich problematische Erkenntnisse im Hinblick auf soziale Integration und die Wirkung auf die Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf.“

*(Ellinger & Stein 2012, 104)*

Auch in traditionell erfolgreichen inklusiven Ländern wie den USA, Kanada, den skandinavischen Ländern oder auch Großbritannien stellt gerade der tägliche Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung die Lehrkräfte vor große Herausforderungen.

Zu warnen ist jedoch auf dieser Grundlage vor einem vorschnellen Rückschluss auf die generelle Machbarkeit bzw. auf eine generelle Unmöglichkeit einer erfolgreichen Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, da die berichteten, divergierenden Forschungsbefunde kaum den notwendigen forschungsmethodischen Standards entsprechen. Andererseits weisen die empirischen Erkenntnisse erfolgreicher Präventionsarbeit bei Verhaltensstörungen insbesondere im Kontext einer frühzeitig einsetzenden, universellen Präventionsstrategie in inklusiven Klassenkontexten auf durchaus beachtliche gemittelte Effektstärken im Bereich der emotional-sozialen Kompetenzentwicklung hin sowie auf einen 11% akademischen Lernerfolg hin. Eine durchgängig separierende Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen scheint daher – bezieht man die grundsätzlich überproportionale Bildungsungerechtigkeit, unter denen der Großteil von ihnen aufwächst mit ein – in hohem Maße kontraindiziert. Zunehmend stärker stellt sich in inklusiven Kontexten auch die Frage nach einer angemessenen Klassenkomposition. Diese zentrale Wirkvariable, bezogen auf die Aufrechterhaltung ungünstiger dissozialer Verhaltensweisen, bleibt dabei natürlich auch auf die Klassenbedingungen in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zu diskutieren. Nach dem Motto: von wem – außer der Lehrkraft – sollten diese Kinder und Jugendlichen im Förderschulkontext prosoziales Verhalten lernen?

Es geht aus sonderpädagogischer Sicht also darum, in Umkehrung der bisherigen Situation grundsätzlich die allgemeine Schule als prioritären Förderort zu betrachten und statt administrativer Verfügungen den Elternwunsch bei der Schulwahl zu beachten. Eine Schule, die diesem Leitprinzip Rechnung trägt, berücksichtigt die diversen (Lern-)Voraussetzungen und Bedürfnisse von Schülern, schafft eine Gemeinschaft, die alle Schüler willkommen heißt und desintegrative Strukturen und diskriminierende Einstellungen zu überwinden sucht. Dafür sind Lernprozesse an den individuellen Bedürfnissen der Schüler auszurichten. Die Erklärung stellt eine fundamentale Herausforderung für das deutsche Schulsystem dar, sowohl für die Allgemeine als auch für die Sonderpädagogik, denn die schulischen Lebens- und Lernbedingungen sind so zu adaptieren, dass gemeinsamer Unterricht als grundlegendes Strukturprinzip ermöglicht wird. Es ist das Ziel:

- die Transformation des Schulsystems, u.a. um sonderpädagogische Fachkompetenz auf allen Ebenen und in allen Schulformen zu etablieren.
- die Weiterentwicklung der Schulen mit den Zielen der Erhöhung der Kompetenzen von Lehrkräften heterogene Lerngruppen effektiv zu fördern und damit einhergehend der Wandlung der Einstellungen der Akteure, so dass Vielfalt und Heterogenität nicht nur als Belastung, sondern auch als Chance betrachtet werden.

„Inklusion bedeutet, dass die reguläre Schule ihr Gesicht verändert, damit sie der Verschiedenheit ihrer Schüler gerecht wird. Sind hiermit alle Schulen gemeint, so haben wir es mit der grundlegenden Veränderung des gesamten Schulsystems zu tun, aber auch jeder einzelnen Schule“

*(Biewer 2005, 106)*

Fundamentale Forderungen nach einer Schule für alle, immer und ohne Ausnahme, sind weder durch die o. g. UN-Konvention noch durch rationalen Realismus gedeckt, dienen nicht der Sache der angemessenen Förderung der Heranwachsenden mit Beeinträchtigungen und gehören ins Land der Utopien. Auch Staaten mit jahrzehntelanger inklusiver Tradition stellen spezielle Schulen oder Klassen für Schüler mit besonderen Bedürfnissen nicht zur Disposition, sondern nutzen diese systematisch. Totale Inklusion hat sich bisher auch in Ländern, in denen die schulische Inklusion hohe Relevanz beansprucht, als nicht umsetzbar erwiesen. Als fahrlässig muss die wiederholt transportierte Forderung nach gänzlicher Dekategorisierung und Entspezialisierung bewertet werden. Hier besteht gerade in der Erziehungshilfe die Gefahr der Bagatellisierung oder Negierung von schweren psychosozialen Entwicklungsstörungen und der Simplifizierung von komplexen Förderlagen. In inklusiven Settings kann auf Spezialkenntnisse nicht verzichtet werden, denn die besonderen Lernbedürfnisse sind auch dort existent – die Frage des gemeinsamen Lernens bzw. der sozialen Partizipation und der angemessenen Lern- und Entwicklungsförderung sind nicht gegeneinander auszuspielen, sondern nur im Verbund zu betrachten. Inklusion funktioniert nur im Rahmen hoher fachlicher Professionalität durch theoretisch reflektierte Praktiker mit profunden diagnostischen Kenntnissen und breitem Handlungsrepertoire.

Das Wissen und die Kompetenz der Sonderpädagogik als Fachwissenschaft sind wichtiger denn je. Diese werden von der Gesellschaft in den nächsten Jahren massiv nachgefragt werden, v. a. bei Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen – einer Aufgabe, der sie nur genügen kann, wenn auch Förderschulen (v. a. als Kompetenz- und Organisationszentren) in angemessener Zahl in ein flexibles und qualifiziertes, inklusiv orientiertes Gesamtsystem eingebunden sind. Der besondere Rahmen der Förderschule sollte fakultativ genutzt werden können. Konzeptionell ist die Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine Durchgangsschule, die Schüler nur temporär besuchen sollen.

Schulische Inklusion bedarf eines gesellschaftlichen Resonanzkörpers und sollte sozial eingebettet werden.

Interessant erscheinen in diesem Zusammenhang auch die aktuelle berichteten Förder- und Inklusionsquoten im Bundesländervergleich. Zusammenfassend lässt sich danach eine positiv ansteigende Inklusionsquote konstatieren. Allerdings steigt auch die Förderquote – insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung.

**Empirisch gelegte Gelingensbedingungen für die schulische Inklusion.** Neben zahlreichen Uneindeutigkeiten empirischer nationaler wie auch internationaler Befunde zur Evidenz inklusiver Beschulung von Schülern mit und ohne Förderbedarf, lassen sich letztlich auch einige eindeutige Gelingensbedingungen darstellen. Zentral für das Gelingen der Inklusion erscheint eine gemeinsame, interdisziplinär angelegte Problemlösung (etwa in Form regelmäßiger Fallkonferenzen), die sich wiederum in gut funktionierender Teamarbeit sowie einer inklusiven Unterrichtsplanung widerspiegelt. Zudem lassen sich die Bedeutung einer positiven Einstellung zur Inklusion der Lehrkräfte sowie eine inklusive Schulidentität daraus ableiten.



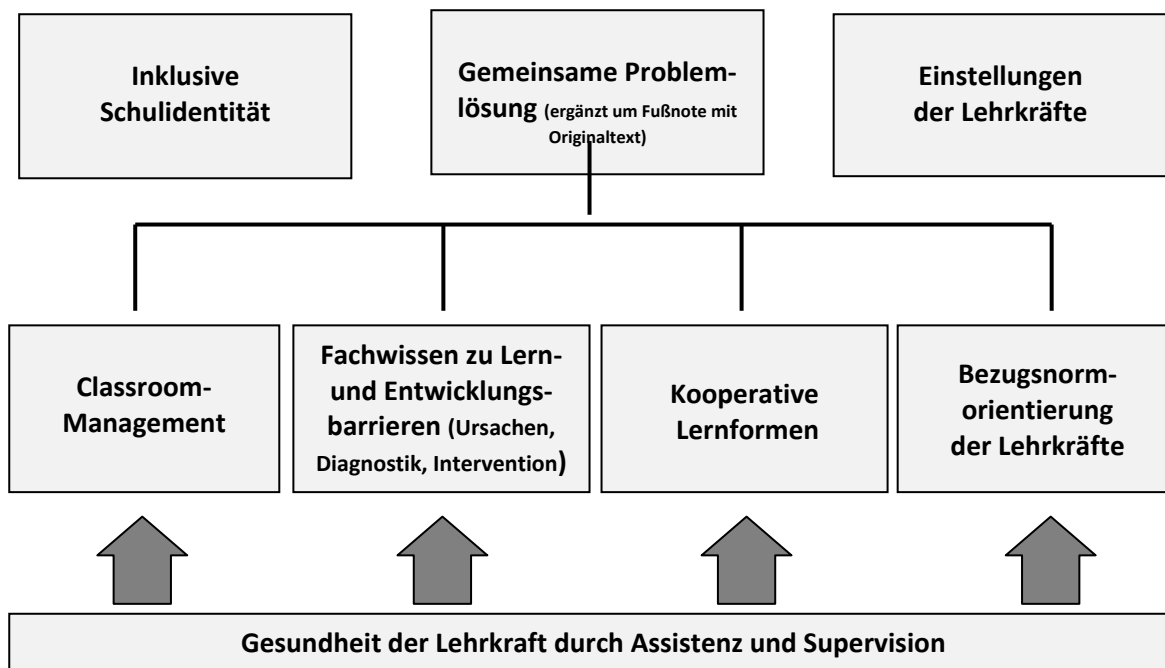


Abbildung 1. Gelingensbedingungen der Inklusion (nach Huber 2011).

### 3. Qualifizierungsmaßnahme

Im Zeitraum von 2010 bis 2011 wurden 32 Inklusionsmoderatoren im Kreis Mettmann ausgebildet, die – immer in einem Tandem – als Sonderpädagogen gemeinsam mit einer Kollegin aus der Grundschule in insgesamt 9 Modulen qualifiziert wurden. Die Qualifizierungsmaßnahme richtet sich ausschließlich an Lehrkräfte aus dem Kreis Mettmann und umfasste zehn Monate. Nach der erfolgreichen Qualifizierung bieten die Inklusionsmoderatoren in Tandems ihre Fortbildungen über die sechs Kompetenzzentren im Kreis Mettmann an.

Für die Multiplikatoren stellte die wissenschaftliche Begleitung Material zur Gestaltung der schulinternen Fortbildungen zur Verfügung. Ein wichtiges Qualitätsmerkmal stellt eine enge prozessbegleitende Evaluation dar. Begleitend bestand das Angebot zur Beantwortung inhaltlicher und methodischer Fragen über eine regelmäßige Beratung vor Ort, Telefonsprechstunde oder Mail-Kontakt.

#### Ziele der Qualifizierung

##### 1. Schulung der Multiplikatoren:

- Kompetenzen bleiben nachhaltig im Kreis Mettmann
- Kompetenzen werden langfristig in das Bildungssystem vermittelt
- Lernziele eindeutig nach Bedarfen der Schulen definieren
- Moderationsstrategien und –kompetenzen vermitteln

##### 2. Multiplikatoren auf die Fortbildungen in den Schulen vorbereiten:

- 2010/11: Lehrkräfte der zukünftigen Klassen 1 & 2, Erzieherinnen, Mitarbeiter des Jugendamtes
- Seit 2011/12: Lehrkräfte von Grund- und Förderschulen, OGS-Mitarbeiter, Erzieherinnen aus Kitas, Mitarbeiter des Jugendamtes

Tabelle 1.

*Überblick über die zentralen Lerninhalte der Qualifizierungsmodule (2010- 2011).*

	<b>Modulbeschreibung</b>
<b>Modul 1</b> <b>Grundlegende Einführung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegende Informationen über „Inklusion“: rechtliche Rahmenbedingungen, Auftragsklärung im Kreis Mettmann, Überblick über empirische Befunde</li> <li>• Auseinandersetzung mit der Rolle als Inklusionsmoderator/in</li> <li>• Weiterentwicklung der eigenen Moderationskompetenzen</li> </ul>
<b>Modul 2</b> <b>Kooperative Beratung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoretische Grundlagen der Kooperativen Beratung: Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Menschenbild, Bausteine der Kooperativen Beratung nach Mutzeck</li> <li>• Erweiterung der eigenen Gesprächsführungskompetenzen: Elemente der Gesprächsführung im geschützten Rahmen trainieren und deren Anwendung reflektieren</li> <li>• Erweiterung der eigenen Kompetenzen zur Gestaltung von schwierigen Gesprächssituationen im Praxisfeld Schule</li> </ul>
<b>Modul 3</b> <b>Diagnostik &amp; Förderplanung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostik bei Lern-, Verhaltens- und Sprachstörungen: Grundlagen der Diagnostik</li> <li>• Ressourcenorientierte Diagnostik: Überblick über verschiedene diagnostische Verfahren für die Altersgruppe 4-7 Jahre</li> <li>• Kennenlernen und selbständige vertiefende Erarbeitung exemplarischer Testverfahren</li> <li>• Förderplanung: Grundlagen, Qualitätskriterien, Förderplanschemata, Arbeit mit Zielerreichungsbögen</li> </ul>
<b>Modul 4</b> <b>Classroom Management</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoretische Grundlagen zum Thema „Guter Unterricht als wirksame Prävention von Unterrichtsstörungen“</li> <li>• Kennenlernen zentraler Prinzipien effektiver Klassenführung als Vorbeugung von Unterrichtsstörungen</li> <li>• Konkrete kollegiale Erarbeitung praxisnaher Verfahrensweisen und Materialien für die Prinzipien „Strategien für potentielle Probleme“ und „Konsequenzen bei unangemessenem Schülerverhalten“</li> </ul>
<b>Modul 5</b> <b>Prävention bei Verhaltensstörungen (I)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegender theoretischer Überblick zur Entstehung und Prävention von Verhaltensstörungen</li> <li>• Überblick über die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Kindern</li> <li>• Einführung und eigenständige, vertiefende Erarbeitung des Lubo-Schultrainings: Theoretische Grundlagen, Rahmenhandlung, die drei Trainingsbausteine, exemplarische Stundenarbeit, Übungen zu den Förderzielen</li> <li>• Einführung und eigenständige, vertiefende Erarbeitung des KlasseKinderSpiels</li> <li>• Konkrete Schritte zum Transfer der Maßnahmen und zur Einbettung der Präventionsprogramme in den Schulalltag</li> </ul>
<b>Modul 6</b> <b>Prävention und Intervention bei Lernstörungen (I)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegender theoretischer Überblick zur Entstehung und Prävention von Lernstörungen</li> <li>• Kennenlernen zentraler Komponenten beim Erwerb effektiver Lernstrategien</li> <li>• Einführung und eigenständige, vertiefende Erarbeitung von Lernförderprogrammen in Bereichen kognitive Entwicklung, gezielte Förderung bei Rechenschwäche und Leserechtschreibschwäche für den vorschulischen Bereich und die Klassen 1 &amp; 2</li> </ul>
<b>Modul 7</b> <b>Basiswissen Sprachförderung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegender theoretischer Überblick zur Entstehung und Prävention von Sprachstörungen</li> <li>• Kennenlernen des ungestörten Sprachstandes bei der Einschulung</li> <li>• Überblick über sprachliche Einschränkung bei der Einschulung durch Spracherwerbsstörungen oder unzureichende Deutschkenntnisse im Wortschatz, Sprachverständnis, Grammatik und Aussprache</li> <li>• Einführung und eigenständige, vertiefende Erarbeitung von Maßnahmen für einen sprachförderlichen inklusiven Unterricht</li> </ul>
<b>Modul 8</b> <b>Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen (II)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertiefung der in Modul 5 erworbenen Kompetenzen.</li> <li>• Die Entwicklung eines präventiven Schulkonzepts bildet den Schwerpunkt dieses Qualifizierungsbausteins.</li> <li>• Auf der Grundlage bereits bekannter effektiver Vorgehensweisen werden fallbezogene Handlungspläne zum Umgang mit schwierigen Schülern erarbeitet.</li> <li>• Zudem erhalten die Teilnehmer detaillierte Informationen zu verschiedenen Verhaltensstörungen (Symptome, Ursachen, Fördermöglichkeiten).</li> </ul>
<b>Modul 9</b> <b>Prävention und Intervention bei Lernstörungen (II)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertiefung der wissenschaftlichen Grundlagen einer effektiven Lernförderung.</li> <li>• Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von Lernschwierigkeiten (bspw. LRS, Dyskalkulie; Ursachen, Diagnosekriterien, Prävention und Intervention).</li> <li>• Auf der Grundlage der aus Modul 7 bekannten Förderkonzepte werden fallbezogene Förderpläne zur Unterstützung lernschwacher Schüler von den Teilnehmern entwickelt.</li> <li>• Zudem werden konkrete Möglichkeiten zur Förderung von Motivation und Lernfähigkeit thematisiert und der Transfer entsprechender Methoden in den Unterricht vorbereitet.</li> </ul>

### Prozessbegleitende Evaluation der Qualifizierungsmaßnahme

Die Moderatoren führten während der Qualifizierung bis heute mittlerweile über 120 Einzelfortbildungen (Stand Oktober 2013) in den Grund- und Förderschulen im Kreis Mettmann durch mit einem bislang guten Erfolg (Mittelwert: 1,7).

Aufgrund der Rückmeldungen der teilnehmenden Lehrkräfte sowie der Moderatoren selbst werden prozessbezogen weitere Fortbildungsbedarfe ermittelt. Auch in den folgenden Jahren sind weitere Ergänzungsmodule von den Moderatoren gewünscht.

Das vom Kreis Mettmann initiierte Qualifizierungsmodell wurde aufgrund der vorliegenden Evaluationserfahrungen auf Wunsch des MSW NRW nunmehr auch auf Landesebene mit der Erweiterung für den Sekundarstufenbereich übertragen und seit 2011 umgesetzt.

## 4. Konzeption der wissenschaftlichen Begleitstudie zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann (Mehrebenenanalyse 2010 – 2012)

In diesem Kapitel werden das Untersuchungsdesign und Forschungsmodell, die zugrundeliegenden Fragestellungen und Hypothesen, die eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie die Untersuchungsdurchführung der wissenschaftlichen Begleitstudie näher dargestellt.

In der begleitenden wissenschaftlichen Untersuchung ist – insbesondere auf der Basis der beschriebenen Gelingensfaktoren der bisherigen empirischen Forschung - das folgende Rahmenmodell (Abb. 6) unter Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen handlungsleitend. Zentrales Anliegen der Studie ist es, die verschiedenen Ebenen im Rahmen der schulischen Inklusion im Prozess mit einzubeziehen, um so Veränderungen in der Schullandschaft im Kreis Mettmann sensibel analysieren zu können und um objektivierbare Hinweise für daraus resultierende, notwendige Optimierungen zu erhalten.

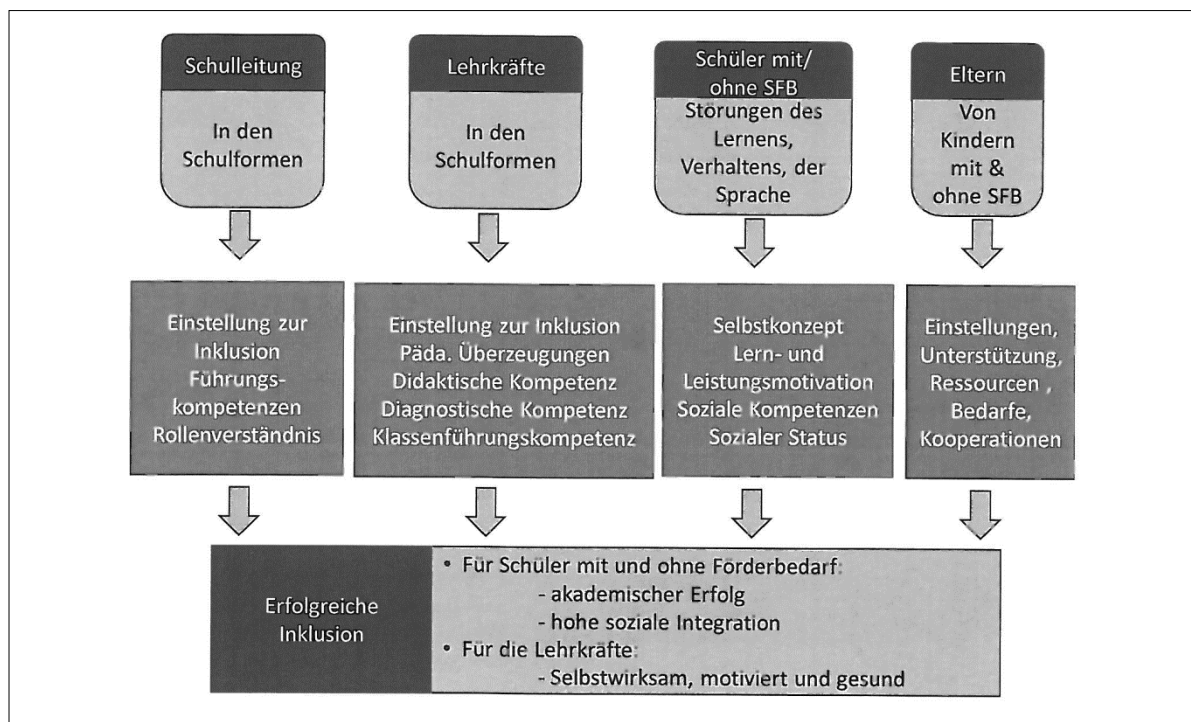


Abbildung 2. Mehrebenen Rahmenmodell der wissenschaftlichen Begleitstudie.

Erfolgreiche Inklusion ist in unserem Verständnis gekennzeichnet durch positive Entwicklung von Schülern mit und ohne erhöhten Förderbedarf im Hinblick auf ihren akademischen Lernerfolg und ihre soziale Eingebundenheit in den Klassenverband. Eine gelungene schulische Inklusion kann aber nur dann erreicht werden, wenn die tätigen Lehrkräfte selbstwirksam, motiviert und gesund ihrem Beruf nachgehen können.

Die zentralen Akteure sind:

<b>Schüler (mit und ohne erhöhten Förderbedarf)</b>	<b>Lehrkräfte (mit unterschiedlicher Spezifizierung)</b>	<b>Schulleitungen</b>	<b>Eltern (von Kindern mit und ohne Förderbedarf)</b>
sozial-emotionalen und kognitiven Kompetenzen	didaktische Kompetenzen, diagnostischen Kompetenzen Klassenführungskompetenzen Einstellungen und pädagogischen Überzeugungen	grundsätzliche Einstellungen und Überzeugungen (Inklusion / pädagogische Arbeit) Führungskompetenzen Führungsstil	Einstellungen Kooperationserwartungen Ressourcen zur Unterstützung schulischer Arbeit

Eine umfassende Sicht auf die Inklusion und ein Verständnis der sich entwickelnden Prozesse in einem Schulsystem muss all diese Zielkriterien Personengruppen und Einflussfaktoren betrachten. Das dies nicht erschöpfend geschehen kann, ist offensichtlich.

Nach umfangreicher Recherche stellen die Autoren fest, dass ein solch komplexes Studiendesign im Bereich der Inklusion wie im Kreis Mettmann umgesetzt, bislang sowohl in NRW als auch bundesweit einzigartig ist.

## 5. Wissenschaftliche Studie

Aufgrund der Komplexität der Befunde sowie der ausstehenden weiteren Erhebungszeiträume in 2013 werden an dieser Stelle die zentralen Ergebnisaussagen dargestellt. Erste Zwischenergebnisse wurden im Januar 2013 interessierten Schulleitungen, Lehrkräften, der Schulaufsicht sowie dem Amt für Schulen und Kultur vorgestellt.

### 5.1 Untersuchungsdurchführung

Die gesamte wissenschaftliche Begleitstudie fand in dem Zeitraum von 2011 bis 2012 statt. In diesem Zeitraum wurden zum einen zu zwei Zeitpunkten Schüler der 1. Grundschulklassen in Einzelinterviews befragt. Zudem fand auf der Ebene der Schüler eine Beurteilung durch die jeweiligen Klassenlehrer der 1. Klassen im Hinblick auf die Leistungsentwicklung sowie dem Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten statt. Zum anderen wurden zu zwei Messzeitpunkten die Lehrer und Schulleitungen aller Grund- und Förderschulen gebeten, sich an einer Fragebogenerhebung zu beteiligen. Darüber hinaus fand eine Elternbefragung der Kinder der 1. Grundschulklassen 2012 statt. Die Teilnahme an den verschiedenen Befragungen war grundsätzlich freiwillig. Die Erhebungsinstrumente sowie die Durchführungform wurden sowohl mit der Schulaufsicht als auch mit den Hauptpersonalräten Förderschule und Grundschule vorab beraten. Alle erhobenen Daten wurden streng anonymisiert ausgewertet. Um dem Datenschutz hinreichend gegenüber den einzelnen Schulen und auch Städten gerecht zu werden, wurde – abweichend zur Auftragsbeschreibung – in Absprache mit dem Amt für Schulen und Kultur des Kreises Mettmann als Auftraggeber und der Schulaufsicht auf eine Auswertung auf Städte- oder Schulebene verzichtet.

Die folgenden Fragen wurden erhoben:

Schülerebene	Lehrer- und Schulleiterebene (Grund- und Förderschulen)	Elternebene
<ul style="list-style-type: none"> <li>• soziale Integration</li> <li>• subjektive soziale und emotionale Schulerfahrung</li> <li>• akademischer Lernerfolge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstellung zur Integration</li> <li>• Lehrer-Selbstwirksamkeit</li> <li>• kollektive Wirksamkeit</li> <li>• Erhebung des Belastungserlebens</li> <li>• arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schulische Förderung und Unterstützung</li> <li>• soziale Integration</li> <li>• Einstellung von Eltern zur Integration</li> </ul>

## 5.2 Beschreibung der Stichproben

Hier muss auf den deutlichen Dropout in der Beteiligung der Lehrkräfte an der Befragung in 2012 im Vergleich zu 2011 hingewiesen werden. Dieser Dropout lässt sich auf einen geringeren Rücklauf innerhalb der einzelnen Schulen zurückführen, während die absolute Anzahl der beteiligten Schulen einen deutlich geringeren Ausfall aufzeigt.

Tabelle 2.

*Beschreibung der Stichproben 2011 und 2012.*

Befragungs- gruppe	Erhebung	
	2011	2012
<b>Grundschul- lehrkräfte</b>	N = 498 (66 Schulen) Alter: M = 43.8 (SD = 11.3) Berufserfahrung: M = 16.6 (SD = 11.7) 96% Frauen, 4% Männer	N = 296 (59 Schulen) Alter: M = 43.5 (SD = 11.2) Berufserfahrung: M = 16.3 (SD = 11.5) 97% Frauen, 3% Männer
<b>Förderschul- lehrkräfte</b>	N = 128 (13 Schulen) Alter: M = 45.3 (SD = 10.5) Berufserfahrung: 17.8 (SD = 10.7) 79% Frauen, 21% Männer	N = 65 (11 Schulen) Alter: M = 43.4 (SD = 10.9) Berufserfahrung: 16.4 (SD = 10.3) 88% Frauen, 12% Männer
<b>Schüler Soziometrie</b>	N = 773 (16 Schulen, 38 Klassen) Alter: M = 6.7 (SD = 0.5) 53% Jungen, 47% Mädchen	N = 3089 (76 Schulen, 149 Klassen) Alter: M = 6.5 (SD = 0.5) 51% Jungen, 49% Mädchen
<b>Lehrer-Schüler- Kompetenzrating</b>	-	N = 1120 (47 Schulen, 58 Klassen) 49% Jungen, 51% Mädchen
<b>Schulleitung</b>	N = 69 Alter: M = 52.5 (SD = 7.8) Berufserfahrung: Median 7.5 Jahre (IQR = 10.8) 86% Frauen, 14% Männer	N = 50 Alter: M = 52.5 (SD = 7.7) Berufserfahrung: Median 6.0 Jahre (IQR = 9.0) 82% Frauen, 18% Männer
<b>Eltern</b>	-	N = 1324 (54 Schulen)

### 5.3. Fragestellungen und Hypothesen auf Schülerebene

Die Studien zu sozialer Ausgrenzung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Klassen stützen sich überwiegend auf eine soziometrische Befragung der Klassengemeinschaft. Zusätzlich wurde untersucht:

- subjektive Wahrnehmung der sozio-emotionalen Schulerfahrung (wie schätzen Schüler mit SFB ihre eigene soziale und emotionale Situation in der ersten Klasse ein)
- unterscheiden sich die einzelnen Schulklassen und Schulen im Hinblick auf die Sichtweise der Klassengemeinschaft und auf die subjektive Sichtweise der einzelnen Schüler voneinander
- Untersuchung der Lernleistungen sowie des Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten (in welchem Ausmaß gehen schulische Lern- und Leistungsprobleme mit Problemen im Sozial- und Arbeitsverhalten einher)

#### 5.3.1 Ergebnisse der Schülerbefragungen zur sozialen Integration und zur emotionalen und sozialen Befindlichkeit der Schüler

Im Rahmen der soziometrischen Erfassung der sozialen Eingebundenheit der Schüler in den Verband der Mitschüler wurde die zentrale Frage gestellt, ob Schüler mit erhöhtem sonderpädagogischem Förderbedarf weniger sozial integriert sind als ihre Peers ohne Förderbedarf. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die soziometrischen Werte von Schülern mit und ohne erhöhten Förderbedarf miteinander verglichen.

In der Gesamtsicht ist deutlich zu erkennen, dass Schüler mit erhöhtem Förderbedarf eine deutlich ungünstigere soziometrische Position aufzeigen. Die hier aufgeführten Maße gelten als bedeutende Indikatoren für die soziale Integration der Schulkinder. Womit sich folgern lässt, dass bereits in der ersten Klasse zum zweiten Halbjahr die Schüler durch ihre Peers sozial ausgeschlossen werden. Dies trifft insbesondere auf die Kinder mit Verhaltensproblemen zu.

In der weitergehenden Betrachtung wurde die subjektive Sichtweise der Schüler einbezogen. Aus den Aspekten der emotional-sozialen Schulerfahrung wurden das Klassenklima, das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft und das schulische Selbstkonzept in den Fokus genommen. Hinsichtlich des Klassenklimas finden sich in allen Förderbereichen Unterschiede, die sich aber im Rahmen kleiner oder zu vernachlässigender Effekte darstellen. Substanziellere Effekte zeigen sich hinsichtlich des Gefühls des Angenommenseins. In allen drei Förderbereichen fühlen die Kinder sich im Mittel weniger angenommen durch Ihre Lehrkraft als ihre Peers ohne Förderbedarf. Ebenso finden sich in den drei Gruppen negative Abweichungen im akademischen Selbstkonzept. Diese sind am deutlichsten bei den Kindern mit erhöhten Förderbedarfen im Lernen und der Sprache zu finden und im Rahmen eines kleinen Effektes bei Schülern mit Förderbedarf im Verhalten.

Die bis hierhin dargestellten Ergebnisse lassen sich nicht kausal interpretieren. Lediglich kann ein gemeinsames Auftreten sozialer Ausgrenzung und eines Förderbedarfs im Sinne einer Korrelation konstatiert werden. Es lässt sich nicht feststellen, ob ein erhöhter Förderbedarf – etwa im Verhalten - zu einer sozialen Ausgrenzung führt oder aber umgekehrt, die soziale Ausgrenzung in unangepasstem Verhalten mündet. Es zeigt sich für den Förderbedarf ES, dass ein Förderbedarf in der ersten Klasse zu einer stärkeren Ausgrenzung in der zweiten Klasse führt. Umgekehrt zeigt sich aber auch, dass eine soziale Ausgrenzung in der ersten Klasse zu einem erhöhten Risiko eines Förderbedarfs in der zweiten Klasse führt. Letztere Wirkrichtung ist dabei signifikant stärker ausgeprägt als erstere. Mit Blick auf den Förderbedarf Lernen lassen sich diese Zusammenhänge nicht nachweisen.

### 5.3.2 Ergebnisse des Lehrer-Schüler-Kompetenzratings

Die Erfahrungen und Kenntnisse, die die jeweiligen Klassenlehrer über die Schüler haben, sind ein wichtiges Moment, um den Schulerfolg im weiteren Sinne dokumentieren zu können. Die in Anlehnung an standardisierte Verfahren erstellten Kompetenzbögen erfassen folgende Inhalte:

- Lesen, Schreiben
- Rechnen
- Verhalten

Die erste Analyse befasste sich mit der Frage, ob erhöhter Förderbedarf in den drei betrachteten Förderschwerpunkten mit einer geringeren Schulleistung einhergeht. Die Resultate zeigen, dass alle drei Förderbedarfe mit einem erheblichen Leistungsrückstand bereits im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahrs einhergehen, dies sowohl im Hinblick auf mathematische als auch schriftsprachliche Kompetenzen. Bei Schülern mit Förderbedarf im Lernen scheint dies selbstverständlich zu sein. Dennoch zeigt sich ein so erheblicher Rückstand, dass davon ausgegangen werden muss, dass diese Kinder im Bereich der Vorläuferkompetenzen bereits mit Eintritt in die Schule deutliche Leistungsschwächen aufzeigten.

Des Weiteren zeigen auch die Kinder mit mutmaßlich sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Verhalten und Sprache erheblich geringere Leistungen in den Schulfächern. Der Leistungsrückstand ist auch hier gravierend.

Eine schwache Schulleistungen geht deutlich mit geringer sozialer Integration einher. Stärker ist darüber hinaus der Zusammenhang zwischen Verhaltensproblemen und sozialer Integration sowie der Zusammenhang zwischen Lernverhalten und sozialer Integration.

## 5.4 Fragestellungen und Hypothesen auf Lehrer- und Schulleitungsebene

Ziel der vorliegenden Studie ist es zu untersuchen, ob sich die Kollegien einzelner Schulen bezogen auf die Einstellung zur Integration, die Selbstwirksamkeit und die kollektive Wirksamkeit sowie das Belastungserleben unterscheiden.

Des Weiteren wird betrachtet inwieweit sich die Kollegien und die Schulleitungen hinsichtlich ihrer Einstellung zur Integration, ihrer (Selbst-) Wirksamkeit und ihrem Belastungserleben ähneln. Da bei der vorliegenden Untersuchung Wirkfaktoren auf zwei Ebenen betrachtet werden, Schulleitungen und deren Kollegien, wird als messtheoretisches Modell eine Mehrebenenanalyse zugrunde gelegt.

### 5.4.1 Ergebnisse auf Lehrerebene

Die Befragung der Lehrkräfte wurde umfänglich durchgeführt. Aufgrund des recht hohen Dropouts in der Befragung ist eine verlässliche Schlussfolgerung / Aussage nicht möglich.

Der Zusammenhang zwischen Erfahrungen und Wissen über Inklusion und einer positiveren Einstellung zeigt sich auch in dem Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Besuchs von Fortbildungsmodulen zur Inklusion (Qualifizierungsmaßnahme des Kreises Mettmann) und der Einstellung zur Inklusion. Für beide Dimensionen ist ein leichter positiver Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Modulbesuchen und einer optimistischen Einstellung zur Inklusion zu erkennen.

Auch im Hinblick auf die erlebten Arbeits- und Verhaltensmuster ergeben sich Zusammenhänge zur Einstellung zur Inklusion.

### 5.4.2 Ergebnisse auf Schulleitungsebene

In beiden Erhebungswellen wurden Schulleitungen einbezogen, die mit im Vergleich zu den Lehrkräften sehr ähnlichen oder identischen Instrumenten befragt wurden. Dabei wurden u.a. die Einstellung zur Inklusion, die Dimensionen der Selbstwirksamkeit (hier bezogen auf die Tätigkeit als Schulleitung), die Arbeitsbelastung, das Burn-Out-Risiko, die Erfahrung im gemeinsamen Unterricht standardisiert erfasst. Zusätzlich wurden auch die Fragen zu der Einschätzung der Ressourcen, den Kooperationen, Unterstützungsstrukturen sowie der Informiertheit bezüglich der Inklusion gestellt.

Es zeigt sich im Blick auf den Aspekt der Möglichkeit der Förderung im inklusiven Unterricht eine Verringerung der Werte beider Schulleitungstypen im Vergleich 2012 mit 2011. Dies bedeutet, dass sich der verhaltene Optimismus über ein Gelingen der Förderung im inklusiven Setting in 2012 eingetrübt hat. Im Blick auf die Möglichkeit zur sozialen Integration ist bei den Grundschulleitungen eine Verringerung der Werte im Vergleich 2012/2011 zu beobachten (also eine pessimistischere Einschätzung). Bei den Förderschulleitungen ist dieser Trend nicht zu sehen.

Im Vergleich der Schultypen zueinander ist auffällig, dass Förderschulleitungen im Vergleich zu Grundschulleitungen optimistischer sind, dass eine adäquate Förderung der Schüler in der Inklusion gelingen kann, während im Hinblick auf die Möglichkeit der sozialen Integration die Grundschulleitungen optimistischer sind als die Förderschulleitungen.

In einer weitergehenden Analyse sollte der Zusammenhang der Einstellung und Haltung von Schulleitungen und den jeweiligen Einstellungen und Haltungen ihres Kollegiums untersucht werden. Hierbei stand also die Hypothese im Mittelpunkt, dass die untersuchten Merkmale bei den Lehrkräften und Kollegien maßgeblich durch die Schulleitung beeinflusst werden. Es zeigen sich hinsichtlich der Einstellung zur Inklusion (akademisch und sozial), der kollektiven Wirksamkeit und der Erfahrung im GU die erwarteten Zusammenhänge in deutlicher Ausprägung. Hinsichtlich der Arbeitsbelastung und des Burn-Out-Risikos konnte keine Korrespondenz zwischen Lehrkräften und Schulleitung festgestellt werden.

In einer weiteren Analyse zeigen beide Schulleitergruppen in Bezug auf Einschätzung notwendiger vorhandener Ressourcen für eine gelingende Inklusion ein sehr ähnliches Beurteilungsprofil. Als deutlich zu gering werden – ganz ähnlich wie auch die Einschätzungen der befragten Lehrkräfte - die räumlichen, sächlichen und personellen Ressourcen eingeschätzt, die zur Realisierung der Inklusion notwendig sind.

Im Blick auf die Unterstützungsstrukturen durch diverse Institutionen werden ähnlich zu der Befragung bei den Lehrkräften die Kompetenzzentren als unterstützend wahrgenommen (sowohl von Seiten der Förder- als auch der Grundschulleitung). Weitergehend fällt auf, dass Förderschulleitungen die Unterstützung als höher einschätzen als die Kollegen aus der Grundschule. Hier sind die Schulaufsicht, das Gesundheitsamt und die psychologischen Beratungsstellen mit relativ positiven Werten hervorzuheben. In der Gesamtschau finden sich eher Werte im unteren Bereich, was auf eine niedrige Einschätzung der Unterstützung hinweist.

Förderschulleitungen schätzen ihre Informiertheit hinsichtlich des Themas Inklusion als sehr hoch ein. Der Wert der Grundschulleitungen liegt niedriger, allerdings immer noch im Bereich einer hohen Informiertheit. Die Kooperation zwischen Grundschule und Kompetenzzentren wird von beiden Schulleitungsgruppen als hoch eingestuft. Die Kooperation zu den Kindertagesstätten wird von den Grundschulleitungen als hoch eingestuft, von den Förderschulleitungen allerdings deutlich niedriger im mittleren Bereich. Die Beratungsmöglichkeiten bzgl. des Inklusionsprozesses in der Region werden



von den Förderschulleitungen als hoch eingestuft und von den Grundschulleitungen etwas niedriger im Bereich zwischen mittel und hoch.

## 5.5 Fragestellungen und Hypothesen auf Elternebene

Um ein möglichst umfassendes Bild auf die inklusive Bildungslandschaft im Kreis Mettmann zu erhalten, wurden zudem die Eltern der Grundschulen im Kreis in die Befragung miteinbezogen. In diesem Kontext wurden die Eltern hinsichtlich ihrer Einschätzung zur Inklusion sowie zu ihrem Grad der Informiertheit über die Veränderungsprozesse im Kreis befragt. Zudem sollte den Eltern von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeiten gegeben werden, ihre subjektiven Befürchtungen zur Inklusion und Chancen einer inklusiven Beschulung ihrer Kinder mitzuteilen.

### 5.5.1 Ergebnisse auf Elternebene

In der Erhebung 2012 wurden auch Eltern befragt. Dabei wurde aus Gründen der Anonymisierung lediglich die Schulzugehörigkeit erfasst, nicht aber die Zuordnung zu einer Klasse. Es ist zu erkennen, dass die Eltern hinsichtlich der Chance einer adäquaten Förderung der Kinder eine optimistische Einstellung aufweisen (ähnlich hoch wie die Förderschulleitungen). Hinsichtlich der Möglichkeit der sozialen Integration in einer inklusiven Schule stellen sich die Eltern aber deutlich pessimistischer dar als die Befragten Lehrkräfte und Schulleitungen.

Zur Darstellung des Ausmaßes der Informiertheit der Eltern ergibt sich, dass in keiner Schule ein niedriges Ausmaß an Informiertheit vorliegt. Dies spricht insgesamt für eine gute Informiertheit zum Themenbereich Inklusion der Eltern.

## 5.6 Erhebungsinstrumente

Zur Beantwortung dieses oben skizzierten, sehr komplexen Forschungsmodells wurden auf der Lehrer-, Schulleitungs- und Schülerebene unterschiedliche Erhebungsinstrumente zu mehreren Messzeitpunkten sowie auf der Elternebene zu einem Messzeitpunkt eingesetzt.

Schülerebene	Lehrer- und Schulleiterebene (Grund- und Förderschulen)	Elternebene
<ul style="list-style-type: none"> <li>• soziale Integration</li> <li>• subjektive soziale und emotionale Schulerfahrung</li> <li>• akademischer Lernerfolge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstellung zur Integration</li> <li>• Lehrer-Selbstwirksamkeit</li> <li>• kollektive Wirksamkeit</li> <li>• Erhebung des Belastungserlebens</li> <li>• arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schulische Förderung und Unterstützung</li> <li>• soziale Integration</li> <li>• Einstellung von Eltern zur Integration</li> </ul>

## 5.7 Limitationen der Studie

Die vorliegende Studie weist eine Reihe von Limitationen auf. Diese gilt es zu benennen, damit die dargestellten Resultate adäquat bewertet werden können.

- **Wissenschaftstheoretische Grenzen.** Die hier durchgeführte Studie fand aufgrund des prozessbegleitenden Charakters überwiegend in Form einer formativen Begleitevaluation statt. Zwischenergebnisse wurden kontinuierlich in den Prozess zurückgemeldet, was wiederum zu einer Veränderung der untersuchten Variablen selbst führte. Weitergehend kann sogar die Evaluation selbst als Teil des Prozesses der Transformation zur Inklusion begriffen werden. Dies hat zur Fol-

ge, dass Ursache- und Wirkungsgefüge sich nur sehr unzureichend oder gar nicht bestimmen lassen. Vielmehr wird ein sich im Wandel befindendes Gesamtsystem beleuchtet. Eindeutige Wenn-Dann-Zusammenhänge lassen sich so schwer ableiten und begründen. Um Erkenntnisse über solche Beziehungen zu generieren, wären experimentelle Studien notwendig, die aber im vorliegenden Kontext nicht durchführbar und nicht Gegenstand des Auftrags der Studie sind.

- **Methodische Mehrdeutigkeiten.** Im Verlauf der Erhebungen von 2011 nach 2012 hat ein erheblicher Teil der befragten Lehrkräfte nicht mehr teilgenommen. Ein so deutlicher Dropout bringt zwei zentrale Probleme mit sich: Einerseits kann der Wegfall systematischer Natur sein. Dies wäre der Fall, wenn besonders engagierte Lehrkräfte nur ein zweites Mal an der Erhebung teilgenommen hätte oder auch umgekehrt besonders kritische, die ihrer Unzufriedenheit Gehör verschaffen wollten. In beiden Fällen würde es schnell zu einer Verzerrung der Daten kommen, was die Gefahr fehlerhafter Schlüsse und Ursachenzuschreibungen deutlich erhöhen könnte. Aus diesem Grund wurde in den meisten Fällen auf Vergleiche zwischen den Erhebungswellen und darauf aufbauende Analyseverfahren verzichtet. Das zweite Problem des Dropouts ergibt sich daraus, dass nur noch eine geringe Gruppe von Lehrkräften tatsächlich an beiden Erhebungen teilgenommen hat und nicht nur an einer der beiden. Die daraus resultierende geringe Stichprobe erlaubt es in vielen Fällen nicht mehr die notwendige Testpower für die zuverlässige Analyse komplexerer Zusammenhänge vorzuhalten.
- **Inhaltliche Einschränkungen.** Durch den primären Einsatz von Fragebögen und Selbstauskünften wurden vor allem die subjektiven Sichtweisen der Beteiligten erfasst. Hier lässt sich die Meinung vertreten, dass dadurch zu deutlich soziale Konstrukte und soziale Erwünschtheit repliziert werden. So sind etwa Einstellungen mehr als nur eine bewertende kognitive Haltung wie sie in der Beantwortung von Fragebögen zu Tage tritt. Darüber haben Einstellungen immer einen emotionalen Aspekt, der sich eher konnotativ ausdrückt und eine handlungsbezogene Wirkung, die sich erst in konkreten Situationen zeigt. Konkret bedeutet dies, dass ein positives Bekenntnis zur Inklusion nicht zwingend bedeutet, dass eine Lehrkraft in konkreten spontanen Unterrichtssituationen sich auch entsprechend verhält. Eine gleichförmige Kritik lässt sich mit Blick auf die Befragungen zum Belastungserleben und der Selbstwirksamkeit anwenden.  
Im Hinblick auf die Einschätzung der Leistung der Schüler ergibt sich eine ähnliche Schwierigkeit. Einerseits sind hier die Beurteilungen von Lehrkräften besonders bedeutsam, da die Lehrkräfte eine hohe Expertise hierin besitzen. Andererseits lassen sich systematische Verknüpfungen etwa von Einstellungen und Leistungsbeurteilungen nicht mehr aufschlüsseln. In besonderem Maß gilt dies auch für die Erfassung des Förderbedarfs durch die Urteile der Lehrkräfte. Die Kriterien und die Güte dieser Einschätzungen bleiben unbekannt. Wohlmöglich ergeben sich hier aber wichtige Hinweise und zentrale zu lösende Aufgaben hinsichtlich der Frage nach einer pädagogisch sinnvollen und fairen Strategie zur Verhaltens- und Leistungsbeurteilung in inklusiven Klassen.
- Zuletzt sei auch noch darauf verwiesen, dass eine tiefe Widersprüchlichkeit darin liegt Förderbedarf als ein stabiles Merkmal zu definieren, das ein einzelnes Kind überdauernd beschreibt (im Sinne von: dieses Kind hat eine Lern- oder Verhaltensstörung/-beeinträchtigung) und andererseits im Kontext von Inklusion Konzepte der Prävention und individualisierten Förderung sowie des Verzichts auf sonderpädagogische Zuschreibungsverfahren zu implementieren. Letzteres setzt ein dynamisches und deutlich temporäreres Verständnis von schulischen Lern- und Entwicklungsproblemen voraus.

## 6. Zusammenfassende Darstellung der zentralen Ergebnisse

An dieser Stelle werden die aus Sicht der Autorengruppe zentralen Befunde der wissenschaftlichen Begleitstudie der Umsetzung zur inklusiven Schule sowie die Erfahrungen mit dem Qualifizierungskonzept im Kreis Mettmann zusammengefasst:

### ***Säule 1: Qualifizierungsmaßnahme von Multiplikatoren***

**Entwicklung, Implementation und Evaluation eines Konzeptes zur Qualifizierung der (pädagogischen) Fachkräfte.** Die Ergebnisse der prozessbezogenen Evaluation der vom Kreis Mettmann initiierten Qualifizierung auf Ebene der Moderatoren und auf Ebene der weiterqualifizierten Lehrkräfte in den Schulen des Kreises fallen überaus positiv aus. Zentrales Anliegen der Qualifizierungsmaßnahme stellt der grundsätzlich angelegte präventive Charakter dar. Hierbei erfolgt ein deutlicher Kompetenztransfer zur Unterstützung der Lehrkräfte im alltäglichen Unterrichtsalltag zur gezielten evidenzbasierten Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Lernen, Verhalten und Sprache. Die Inklusionsmoderatoren begleiten zum Teil schon seit Beginn der Qualifizierung und Moderationstätigkeit einzelne Schulen fortlaufend im Prozess der Konzeptentwicklung und Erprobung. Dies lässt den Rückschluss zu, dass diese Schulen sich kontinuierlich mit der Umsetzung beschäftigen und weiterentwickeln. Dabei melden die beteiligten Schulen eine durchweg positive Resonanz auf das Fortbildungsangebot zurück. Die zurückgemeldeten weiteren Fortbildungsbedarfe der Schulen werden auch nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme als weitere Qualifizierungsmodule gemeinsam mit den Moderatoren aufbereitet und fließen kontinuierlich als unterstützende Inhalte in der Begleitung und Beratung der Schulen zurück. Konkret wurden aus den Bedarfen der Schulen die Vertiefungsmodule „Teamarbeit“ und „inklusive Unterrichtsplanung“ bereits in 2012 und 2013 umgesetzt. Die enge Koordination von Moderatoren, Kompetenzteamleitung, Schulaufsicht und universitärer Begleitung ist hier als besonderes Qualitätsmerkmal hervorzuheben. Das Konzept der Qualifizierungsmaßnahme im Kreis Mettmann wurde mittlerweile auch als Vorlage für die landesweite Qualifizierung von Moderatoren aller 53 Kompetenzteams durch das MSW NRW übertragen. Die im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme des Kreises ausgebildeten Moderatoren für Inklusion gehen mit dem Schuljahr 2014/15 in das Kompetenzteam über und setzen ihre Fortbildungstätigkeit dann innerhalb der staatlichen Lehrerfortbildung fort. Auf diesem Wege bleibt das Professionswissen – wie bereits in der Grundkonzeption geplant - innerhalb des Kreises und findet hier vor Ort in den Schulen des Kreises seine weitere Verbreitung.

***Säule 2: Prozessbegleitung, -evaluation und –dokumentation auf Kreis- und Schulebene*** durch eine umfassende, mit den verantwortlichen Entscheidungsträgern im Kreis Mettmann abgestimmte Evaluation auf Ebene der Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler und Eltern, deren Ergebnisse in verschiedenen Veranstaltungen regional wie auch überregional präsentiert und diskutiert wurden:

**Sozial-emotionale Situation der Schüler.** Die Ergebnisse konnten zeigen, dass Schüler mit erhöhtem Förderbedarf bereits zum Ende der ersten Klasse von ihren Peers sozial ausgegrenzt werden. Dies trifft insbesondere auf solche Kinder zu, denen aus Sicht der Lehrkräfte Verhaltensprobleme zugeschrieben werden.

Diese Situation spiegelt sich auch im subjektiven Erleben der Kinder mit Förderbedarf wider. Sie fühlen sich weniger von der Klassenlehrkraft angenommen als Peers ohne Förderbedarf und sie zeigen ein geringes Selbstkonzept im Hinblick auf schulische Leistungsansprüche als ihre Peers. Auch hier lohnt eine differenziertere Unterscheidung nach Förderschwerpunkten. So weisen Kinder mit dem Förderbedarf Lernen ein besonders geringes Selbstkonzept auf.

Die Auswertung der Längsschnittdaten weist nach, dass eine geringe soziale Integration in den Klassenverband mit einem erhöhten Risiko der Entwicklung eines sozial-emotionalen Förderbedarfs einhergeht.

**Akademische Leistung der Schüler.** In den Fächern Deutsch und Mathematik zeigen Schüler mit Förderbedarf im zweiten Halbjahr der ersten Klasse bereits deutlich ausgeprägte Leistungsrückstände. Dies betrifft auch solche mit einem erhöhten Förderbedarf im Verhalten und der Sprache. Der Leistungsrückstand der Kinder mit Förderbedarf Lernen ist erwartungsgemäß so stark, dass ohne weitere gezielte individualisierte Förderung ein hohes Risiko für eine negative Schulkarriere besteht.

Die Befunde zeigen deutlich, dass die sozial-emotionale Situation und die akademische Leistung sich deutlich wechselseitig beeinflussen. Soziale Ausgrenzung durch Peers tritt besonders häufig bei Kindern mit niedrigen Schulleistungen, ungünstigem Lernverhalten und ausgeprägten Verhaltensproblemen auf. Erfolgreiche präventive Unterrichtsmaßnahmen und Interventionen sollten daher stets beide Aspekte explizit adressieren und schon bereits durch gezielte evidenzbasierte vorschulische Maßnahmen im Kindergarten verstärkt und konsequent in der Grundschule weitergeführt werden. Darüber hinaus ziehen soziale Ausgrenzungen ein Risiko zur Entwicklung einer Verhaltensproblematik nach sich. Im Hinblick auf eine präventive pädagogische Arbeit sollten hier frühzeitig negative sich verstärkende Prozesse verhindert oder zumindest abgemildert werden.

**Einstellung zur Inklusion.** Eine positive Einstellung zur Inklusion ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass eine Transformation des Schulsystems hin zur Inklusion gelingen kann, wie dies zahlreiche internationale Studien bereits bestätigen. Gegen den Willen und die Überzeugung der Einzelnen lässt sich dieser Weg nicht erfolgreich gehen.

Alle untersuchten Gruppen (Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen) äußern sich in den untersuchten Jahren 2011 und 2012 zurückhaltend im Hinblick auf die Möglichkeiten einer erfolgreichen Förderung und Unterstützung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im inklusiven Schulsetting. Ein wenig günstiger sehen Lehrkräfte und Schulleitungen die Situation im Hinblick auf die Möglichkeit sozialer Integration. Dies muss jedoch vor dem Hintergrund eines sehr umfangreich stattfindenden Change Management Prozess in der gesamten Bildungslandschaft gesehen werden, der in den verschiedenen Bildungskontexten mit Unsicherheiten sowie Überforderungserleben einhergeht. Auch dies lässt sich in den Ländern, die diese Schritte zur Inklusion bereits vor Jahrzehnten vollzogenen haben, in der Phase des Übergangs ähnlich abbilden.

Dabei zeigt sich, dass diese Einstellungen als kollektive Haltungen im Sinne eines Klimas einer Schule verstanden werden müssen. Zudem lässt sich die Bedeutung des Einflusses der Schulleitung in diesem Prozess deutlich ausmachen. Die einzelnen handelnden Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern sind in ihren Einstellungen deutlich von dem Lehrerteam und der Schulleitung geprägt und prägen dies wiederum. Maßnahmen zur Entwicklung und Förderung einer positiven Haltung zur Inklusion „inklusive Schulidentität“ müssen demnach immer das Kollegium und Team an einer Schule inklusive der Schulleitung in der Gesamtheit einbeziehen. Isolierte Arbeit an der Haltung einzelner Personen hat deutlich geringere Aussichten auf Erfolg.

Aus den Befunden lassen sich Hinweise dazu finden, was eine positive Einstellung zur Inklusion befördern könnte. Hier sind vor allem Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht, eine subjektive und kollektiv empfundene Wirksamkeit sowie ein Vermeiden von negativen Haltungen zur Arbeit und Arbeitsüberlastung zu benennen. Konkret kann dies durch die Vermittlung von Handlungskompetenzen für gemeinsamen Unterricht in Kombination mit Strategien im Umgang mit belastenden Arbeitssituationen (Supervision, kollegiale Beratung, salutogenetische Copingstrategien) bearbeitet werden,

was erfreulicherweise empirisch durch eine hohe Teilnahme an den angebotenen Qualifizierungsmodulen bestätigt werden konnte, die der Kreis Mettmann für seine Bildungsinstitutionen bereitgestellt hat.

**Ressourcen und Unterstützung.** Neben den zuvor genannten pädagogischen und psychologischen Faktoren sind materielle Ressourcen und prozessbegleitende, verlässlich spürbare Unterstützungen von großer Bedeutung für die Umsetzung der Inklusion.

In der (subjektiven) Einschätzung aller befragten Gruppen werden die vorhandenen Ressourcen sächlicher, personeller und räumlicher Art als ausnehmend unzureichend gesehen. Ein ähnliches Bild zeigt sich für die empfundene Unterstützung durch außerschulische Institutionen.

Dabei ist die Frage der Ressourcen und der Unterstützung nicht unabhängig von der empfundenen Arbeitssituation der Lehrkräfte und Schulleitungen. Die Befunde weisen nach, dass die Empfindung zu geringer Ressourcen mit geringer Erfahrung im gemeinsamen Unterricht einhergeht. Darüber hinaus findet sich bei Lehrkräften, die ein höheres Burn-Out Risiko haben und sich wenig selbstwirksam fühlen ebenfalls verstärkt die Ansicht wieder, dass die vorhandenen Ressourcen zu niedrig sind. Auch für die empfundene Unterstützung trifft zu, dass diese umso geringer ist, je höher das Burn-Out Risiko ist und je weniger selbstwirksam die Akteure sich und ihr Kollegium empfinden.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle auch, die von den Grundschulleitungen und ihren Lehrkräfte als positiv wahrgenommene Kooperation und Unterstützung durch die KsF-Strukturen im Kreis Mettmann. Die Schulen treffen zunehmend positivere Aussagen zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, d.h. insbesondere die kollegiale und konzeptionelle Einbindung der Sonderpädagogen in das System Grundschule. Die Kooperationen erfahren seit einiger Zeit eine deutliche Weiterentwicklung in allen Bereichen (Diagnostik, Unterricht, Prävention, Beratung), was sich durch die qualitativen Daten der Studie bestätigen lässt.

## 7. Diskussion und Ausblick

Die Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem ist unumkehrbar, insbesondere nach der eindeutigen gesetzlichen Positionierung, die durch das Inkrafttreten des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes faktisch Realität geworden ist. Insofern sind diesbezüglich spürbare schulpolitische sowie schulpraktische Veränderungen landesweit und damit auch im Kreis Mettmann zu erwarten, die nicht nur die Förderschulen betreffen. Es lassen sich abschließend zentrale Aufgaben auf dem Weg hin zu einem qualitativ hochwertigen inklusiven Bildungssystem formulieren. Eine diesbezügliche eindeutige Zuständigkeitsklärung in zu erfüllende Aufgaben des Landes und Aufgaben der Kreise, Städte und Kommunen ist unumgänglich.

### Zukünftige Aufgaben

Aus den aufgeführten Limitationen und Desideraten leiten sich auch wünschenswerte Schritte für die weitere schulbasierte Forschung in diesem Gebiet ab. In einem folgenden Schritt sollte die Ideen konkretisiert und in mehreren kleineren Teilprojekten umgesetzt und evaluiert werden. Dazu wäre es sinnvoll mit jeweils engagierten Kooperationsschulen intensiv pädagogisch und wissenschaftlich zusammen zu arbeiten und in einem positiven Verständnis experimenteller Wissenschaft Maßnahmen zu implementieren und längerfristig zu evaluieren.

Betrachtet man nunmehr abschließend die bisherigen Erkenntnisse der Begleitstudie im Kreis Mettmann im Erhebungszeitraum 2011 und 2012 und setzt dies in einen Gesamtkontext mit den Erfahrungen eines inklusiven Wandels im internationalen Vergleich, so ist der Aufbau von inklusiven Struk-

turen durch die Lösung von mindestens zwei zentralen bildungspolitischen Problembereichen vorbereitet worden, die auch als Leitideen für ein inklusives Bildungssystem im Kreis Mettmann weiterhin zu empfehlen sind, jedoch ebenfalls (insbesondere b) zunächst eine eindeutige Landesaufgabe darstellen:

#### **a) Lösung des Wait-to-Fail-Problems (WtFP)**

Das WtFP beschreibt die Tendenz von Bildungssystemen, Unterstützungsleistungen für Schüler erst zu gewähren, wenn die Problementwicklung schon sehr stark fortgeschritten ist. Interventionen werden erst eingeleitet, wenn die Wahrnehmungsschwelle oder die Belastungsgrenze der verantwortlichen Lehrkraft überschritten ist. Zu diesem Zeitpunkt sind Probleme häufig chronifiziert und nur noch mit einem erheblichen pädagogischen, psychologischen, therapeutischen und vor allem finanziellen Mehraufwand zu lösen. Auf diese Weise belastet das WtFP das Schulsystem und bindet wertvolle personelle und finanzielle Ressourcen, die für die Inklusion dringend benötigt werden. Nahezu alle der im Inklusionsprozess fortgeschrittenen Nationen haben daher zu Beginn des inklusiven Wandels mit der Lösung des WtFP durch den Aufbau von Präventionsstrukturen begonnen.

#### **b) Lösung des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas.**

Als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma wird ein Phänomen in Bildungssystemen bezeichnet, nach dem zusätzliche Ressourcen im Bildungssystem nur durch Etikettierungsprozesse (z.B. die Feststellung einer Behinderung) gewährt werden. Dieses Phänomen wird aus inklusionspädagogischer Perspektive als Widerspruch zu einem inklusiven Wandel betrachtet, da Inklusion immer mit dem Versuch der De- oder Entkategorisierung und der Vermeidung von Etikettierungen einhergeht. Mit Blick auf das WtFP sind Etikettierungsprozesse (z.B. Diagnosen, Verfassen von Gutachten) zudem mit einem erheblichen Zeitbedarf verbunden. Hierdurch wird eine frühzeitige Intervention oft erschwert. Beide Problembereiche sind direkt miteinander verknüpft. Es wird dringend empfohlen, zur Lösung beider Problembereiche konkrete Maßnahmen einzuleiten. Im Folgenden werden jeweils konkrete Maßnahmen empfohlen, die auch andere Nationen eingeleitet haben, die im Inklusionsprozess weiter vorangeschritten sind. Diese Empfehlungen lassen sich in vier Teilbereiche untergliedern:

#### **I. Prävention konsequent ausbauen**

Das WtFP kann nur durch eine konsequente Präventionspolitik gelöst werden. Mit Prävention ist dabei nicht gemeint, primäre Schädigungen zu verhindern, sondern die sekundären Folgen einer Behinderung oder einer sozialen Benachteiligung möglichst früh zu erkennen und abzufedern. So geht es beim Ausbau von präventiven Strukturen darum, bei Kindern mit Down-Syndrom möglichst frühzeitig Probleme (z.B. im Lese-Rechtschreib-Prozess) zu erkennen und ihnen trotz ihrer Behinderung einen möglichst barrierefreien Zugang zur Bildung zu ermöglichen. Ebenso intendiert eine konsequente Prävention bei Verhaltensstörungen bereits vorhandene Risiken zu mildern oder sich bereits anbahnende negative Entwicklungstendenzen zu unterbrechen. Dies ist bei allen Kindern (unabhängig von ihrem sonderpädagogischem Förderbedarf) nur der Fall, wenn Problementwicklungen frühzeitig erkannt werden. Beim Ausbau von Präventionsstrukturen geht es somit nicht um eine Normalisierung von Kindern mit Behinderung, sondern um eine Reduzierung von zusätzlichen Lern- und Entwicklungsbarrieren.

Eine der in diesem Kontext am drängendsten diskutierten Fragen stellt die qualitativ hochwertige pädagogische Förderung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung dar. Insbesondere ein interdisziplinär angelegtes, frühzeitig ansetzendes evidenzbasiertes Präventionskonzept, das sowohl auf die Begleitung und Unterstützung aller Akteure mittels Qualifizie-

ungsmaßnahmen (wie im Kreis Mettmann initiiert) als auch auf verlässliche personelle sonderpädagogische und sozialpädagogische Ressourcen der Allgemeinen Schule als auch – je nach individuellem Förderbedarf einzelner Kinder und Jugendlicher – auf spezialisierte Förderorte, die in den bestehenden Förderschulen oder mit Hilfe konsequenter dezentraler Erziehungshilfe basieren, sind wichtige Erfolgssäulen im effektiven Umgang mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Hier hat sich der Kreis Mettmann sowohl durch die Unterstützung der Kompetenzzentren als auch mit Hilfe der Initiative zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und (zunächst) Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung eindeutig in den letzten drei Jahren in seiner Förderstruktur präventiv ausgerichtet. Die parallel angebotenen Qualifizierungsinhalte sowie die Angebote der Landeschulpsychologie (etwa in den Bereichen Schulentwicklung, Teamentwicklung, Begleitung bei der Umsetzung des RTI-Ansatzes), flankieren die konsequente Prävention bei Lern- und Entwicklungsstörungen des Kreises und sollten kreisweit umgesetzt werden.

## **II. Dezentralisierung sonderpädagogischer Unterstützung und Ressourcen**

Neben dem Ausbau der Lern- und Entwicklungsverlaufsdagnostik ist auch die Dezentralisierung von sonderpädagogischen Unterstützungsangeboten ein wichtiger Eckpfeiler zur Lösung des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas. Dabei werden sonderpädagogische Angebote von zentral organisierten Förderschulen auf Allgemeine Schulen verlagert und somit dezentralisiert.

## **III. Ausbau von Lern- und Entwicklungsverlaufsdagnostik**

In vielen Nationen, in denen der inklusive Wandel bereits erkennbar fortgeschritten ist, wurde die Klassifikationsdiagnostik zunehmend durch eine Lernverlaufsdagnostik ergänzt. Die Lernverlaufsdagnostik dient dabei vor allem drei Zielen:

- Kinder mit Unterstützungsbedarf sollen frühzeitig erkannt werden.
- Die Qualität der Förderung (und damit der Lehrperson) soll durch eine regelmäßige Lern- und Entwicklungsverlaufsdagnostik evaluiert werden.
- Unwirksame Förderungen sollen im Zuge einer kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsverlaufsdagnostik erkannt und optimiert werden.

## **IV. Gelingensbedingungen für eine qualitativ hochwertige Inklusion und deren prozessbezogene Evaluation**

Nationale wie auch internationale Befunde zur Integration/Inklusion weisen auf einige übereinstimmende Gelingensbedingungen hin, die insbesondere bei einer erfolgreichen Inklusion von Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen zu berücksichtigen sind. Die Gelingensbedingungen lassen sich auf vier Ebenen zusammenfassen:

### ***Ebene 1: Einstellungen zur Inklusion beeinflussen ihre Wirksamkeit.***

Studien zeigen, dass die Einstellungen zur Inklusion direkt die Wirksamkeit von inklusivem Unterricht beeinflussen. Haltungsfragen scheinen dabei sowohl mit sozialen Faktoren (z. B. soziale Integration und Klassenklima) als auch kognitiven Faktoren (z. B. Lernentwicklung) verbunden zu sein. Dieser Zusammenhang zeigt sich auf Ebene der Schulleitung, der Lehrkräfte und der Eltern. Erste Studien deuten darauf hin, dass die Einstellungen zur Inklusion unter anderem durch ein fundiertes Fachwissen zu inklusionspädagogisch relevanten Themenbereichen, professionelle Möglichkeiten zur Reflexion, die Einbindung in multiprofessionelle Teamstrukturen und ausreichende personelle Ressourcen günstig beeinflusst werden können. Da Inklusion letztlich nur durch gesunde und motivierte Lehrkräf-

te umgesetzt werden kann, muss dringend darauf geachtet werden, die Belastungen der Lehrkräfte im Blick zu behalten.

### ***Ebene 2: Förderung von qualitativ hochwertigem Unterricht.***

Studien zeigen, dass die Leistungsentwicklung und die psychosoziale Entwicklung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf immer dann besonders günstig war, wenn der Unterricht bestimmte Kriterien erfüllt. Zentrale Kriterien sind

- ein professionelles Classroom Management,
- ein fundiertes Wissen der Lehrkräfte über Lern- und Entwicklungsbarrieren und ihre Veränderbarkeit
- ein fundiertes diagnostisches Wissen sowie ein Wissen über kooperative Lernformen.

Eine kontinuierliche qualitativ hochwertige Unterrichtsentwicklung, in der ein kompetenzorientierter Ansatz für den Unterricht und Förderung heterogener Lerngruppen im Mittelpunkt steht, sollten zukünftig für alle Schulformen vorgehalten werden.

### ***Ebene 3: Die psychosoziale Entwicklung aller Schüler in inklusiven und integrativen Lerngruppen.***

Mit der Einführung einer flächendeckenden Inklusion geht auch ein Schutzraum für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verloren. Zahlreiche nationale und internationale Studien zeigen insbesondere für schulleistungsschwache Schüler Probleme bei der sozialen Akzeptanz und der Entwicklung eines gesunden akademischen Selbstkonzepts. Die Sicherstellung einer fairen sozialen Integration für alle Schüler ist mit zahlreichen pädagogischen und psychologischen Faktoren verbunden (insbesondere Haltungsfragen, Lehrkraftfeedback, soziale Vergleichsprozesse, Lernformen, didaktische Aspekte). Damit die Inklusion nicht zu einer inneren Exklusion führt, benötigen Lehrkräfte der allgemeinen Schule für diese Bereiche dringend zuverlässige und professionelle Beratungs- und Reflexionsangebote.

### ***Ebene 4: Klassenzusammensetzungen.***

Internationale Studien deuten darauf hin, dass eine ausgewogene heterogene Zusammensetzung einer Schulklasse einen günstigen Einfluss auf die Lern- und Verhaltensentwicklung aller Schüler nehmen könnte. Dies gilt insbesondere für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Einzelne engagierte Schulformen, Schulen oder Klassen können und dürfen daher nicht die alleinige Last des inklusiven Wandels tragen, während sich andere Schulen und Schulformen nur sehr zurückhaltend beteiligen.

Die Schulen auf dem Weg zur Inklusion benötigen in der Konsequenz mehr fachliche und personelle Ressourcen, die durch Kompetenz und die Bereitschaft, sich den neuen Schülergruppen zu öffnen, Handlungsfähigkeit schaffen. Um diesen Prozess zu unterstützen, haben Mobile Dienste innerhalb einer komplexen Förderstruktur eine entscheidende Funktion in Bezug auf die konkrete Fallarbeit wie auch auf den nötigen Kompetenztransfer.

Gerade die allgemeinen Schulen verfügen in der Fläche noch über unzureichende pädagogische Optionen z.B. um Schüler mit Verhaltensstörungen effektiv zu fördern. Schon jetzt erfolgt eine deutlich spürbare Auflösung der Förderschulen Lernen, die ohne eine sichtbare konkrete Absicherung eines äquivalenten sonderpädagogischen Förderangebots in der Allgemeinen Schule kontraindiziert gegenüber einem erfolgreichen inklusiven Bemühen stehen könnte. Auch pädagogisch ist dieser Schritt nur schwer nachvollziehbar, da hiermit ggf. Kindern eine individuell erforderliche Unterstützung verwehrt wird.



Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Begleitstudie im Kreis Mettmann, die als aktuelle Momentaufnahme zu betrachten sind, sollten daher als wichtige Parameter auf dem Weg der Weiterentwicklung hin zu einem qualitativ hochwertigen inklusiven Bildungssystem genutzt werden und keineswegs als Legitimation für einen Stillstand der Bemühungen bzw. einer Prozessverzögerung. Die bisherigen Ergebnisse weisen alle beteiligten Akteure auf Herausforderungen hin, die es gilt engagiert und mit sorgfältiger und prozessbegleitender Unterstützung anzugehen und keineswegs auf unüberwindliche Hindernisse. Zu empfehlen wäre abschließend auch landesweit diesen einzigartigen Changemanagement-Prozess „Auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem“ ebenfalls wissenschaftlich evaluieren zu lassen.

Schon jetzt zeigt sich auf der Grundlage fortlaufender Gespräche und der qualitativen Auswertung eine erfreuliche deutliche Akzentverschiebung der Aufgaben- und Verantwortungsübernahme hin zum gemeinsamen Lernen durch die Allgemeinen Schulen, insbesondere der in dieser Studie besonders fokussierten Grundschulen.

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i>	Gelingsbedingungen der Inklusion (nach Huber 2011).	9
<i>Abbildung 2.</i>	Mehrebenen Rahmenmodell der wissenschaftlichen Begleitstudie	11
<i>Tabelle 1.</i>	Überblick über die zentralen Lerninhalte der Qualifizierungsmodule (2010- 2011).	10
<i>Tabelle 2.</i>	Beschreibung der Stichproben 2011 und 2012.	12

## Abkürzungsverzeichnis

GU	Gemeinsamer Unterricht
KsF	Kompetenzzentrum für sonderpädagogischer Förderung
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
OGS	Offene Ganztagschule
ROEBI	Ressourcenorientierte Entwicklungsbegleitung im inklusiven Prozess
RTI	Response to Intervention
SchRÄG	Schulrechtsänderungsgesetz
SFB	Sonderpädagogischer Förderbedarf
WtFP	Wait-to-Fail-Problem

## Glossar

**Allgemeine Schulen:** Alle Schulformen außer Förderschulen

**Allgemeinbildende Schule:** Alle Schulformen (inklusive Förderschulen), die nicht mit einem Berufsabschluss enden.

**Burn-Out:** Langfristige Beanspruchungsfolgen; Burn-out ist ein psychologisches Syndrom, welches durch die Symptome emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und ein Gefühl verminderter Leistungsfähigkeit gekennzeichnet ist.

**Copingstrategie:** Auch Bewältigungsstrategie. Art des Umgangs mit einem als bedeutsam und schwierig empfundenen Lebensereignis bzw. Lebensphase.

**Desiderat:** Ein Gegenstand wurde bislang nicht ausreichend erforscht. Da seine Erforschung jedoch für notwendig erachtet wird, ist eine Untersuchung in diesem Gebiet besonders wünschenswert.

**Drop-Out:** Teilnehmer/in einer wissenschaftlichen Studie, der/die vor Beendigung der Untersuchung ausscheidet.

**Effektstärke:** Bezeichnet ein standardisiertes statistisches Maß, das die (relative) Größe eines Effektes angibt.

**Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma:** Als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma wird ein Phänomen in Bildungssystemen bezeichnet, nach dem zusätzliche Ressourcen im Bildungssystem nur durch Etikettierungsprozesse (z. B. die Feststellung einer Behinderung) gewährt werden.

**Evaluation:** Überprüfung der Wirksamkeit einer Intervention anhand empirischer Messinstrumente. Man unterscheidet zwischen summativer (Überprüfung des Endergebnisses einer Maßnahme) und formativer (Verlauf der Intervention in einer Evaluationsstudie) Evaluation.

**Evidenz:** Empirisch erbrachter Nachweis über die Wirksamkeit einer Maßnahme.

**Förderquote:** Anteil der Schüler, die sonderpädagogisch gefördert wurden.

**Gefühl des Angenommenseins:** Gilt als Prädiktor für das Klassenklima und meint das Verhältnis zwischen Kindern und ihrer Lehrperson.

**Gelingensbedingungen:** Faktoren, die zum Erfolg einer Sache beitragen.

**Gemeinsamer Unterricht:** Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förder- und Unterstützungsbedarf.

**Heterogenität, schulisch:** Beschreibt die Unterschiedlichkeit der Schüler hinsichtlich verschiedener Merkmale, die als lernrelevant eingeschätzt werden.

**Integrationsquote, Inklusionsquote:** Anteil der Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen.

**Klassenklima:** Meint Verhältnis zueinander, den Umgang miteinander sowie die kollektive Einstellung und Verhaltensbereitschaften von Lehrkräften und Schülern innerhalb der Lernumgebung.

**Klassenkomposition:** Eine Klasse durch die Zusammensetzung einzelner Schüler bzw. Lehrkräfte sowie ihrer Merkmale bestimmt.

**Kompetenz:** Fähigkeit und Fertigkeit, in Gebieten Probleme zu lösen, sowie die Bereitschaft, dies auch zu tun.

**Kompetenzrating:** Einschätzung, Einstufung, Bewertung von Fertigkeiten und Fähigkeiten in einem genannten Bereich.

**Kompetenzzentren sonderpädagogischer Förderung:** Förderschulen werden zu Kompetenzzentren ausgebaut. Diagnostik, Beratung, Prävention und Unterricht zählen zu ihren zentralen Aufgabenbereichen mit dem Ziel, Schüler mit Förderbedarf wohnortnah in der Regelschule zu unterrichten.

**Korrelation:** Bezeichnung zur Beschreibung von Zusammenhängen zwischen Variablen.

**Längsschnittanalyse:** Die wiederholte Untersuchung hinsichtlich derselben Variablen. Hierbei sind Trenduntersuchungen (aufeinanderfolgende Untersuchung unterschiedlicher Stichproben aus derselben Population) von Paneluntersuchungen (Untersuchung derselben Stichprobe über einen längeren Zeitraum hinweg) zu unterscheiden.

**Lern- und Entwicklungsstörungen:** Förderbedarf in den Bereichen Lernen (LE), Sprache (SQ) und Verhalten (Emotionale und soziale Entwicklungsstörung - ES).

**Mehrebenenanalyse:** Gruppe multivariater statistischer Verfahren zur Analyse hierarchisch strukturierter bzw. gruppierter Daten.

**Multiplikator:** Person, die erlangtes Wissen und Informationen weitergibt und zu deren Verbreitung beiträgt.

**Multiprofessionelles Team:** Zusammenarbeit einer festen Anzahl von Personen aus mehreren Disziplinen/Berufsgruppen und Professionen.

**Neuntes Schulrechtsänderungsgesetz:** Durch das 9. Schulrechtsänderungsgesetz (9. SchRÄG) hat das Land Nordrhein-Westfalen den Auftrag der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) umgesetzt und die ersten Schritte auf dem Weg zur inklusiven Bildung an allgemeinen Schulen in NRW gesetzlich verankert. Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung soll grundsätzlich immer ein Platz an einer allgemeinen Schule angeboten werden. Den Eltern wird jedoch das Recht eingeräumt, ihr Kind weiterhin auf einer Förderschule beschulen zu lassen.

**Peergroup:** Bezugsgruppe, Gruppe von Gleichaltrigen

**Progredienz:** Fortschreiten einer Krankheit / Verschlechterung des Gesundheitszustands

**Qualifizierungsmaßnahme:** Maßnahme, die dazu dient, höhere Qualifikationen zu vermitteln.

**Regelschule:** Auch allgemeine Schule. Alle allgemeinbildenden Schulformen, exklusive Förderschule.

**Salutogenese:** Fragestellung der Medizin zur Entstehung (Genese) und Erhaltung von Gesundheit

**Selbstkonzept der Schulfähigkeit:** Enthält auf die eigene Person bezogenen Informationen, wie zum Beispiel das Wissen über die eigenen Fähigkeiten, Vorlieben, Überzeugungen und Absichten in schulischen. Es besteht aus einer kognitiven und einer emotionalen Komponente.

**Signifikantes Ergebnis:** Ein Ergebnis wird als statistisch signifikant bezeichnet, wenn die Wahrscheinlichkeit bei Gültigkeit der Nullhypothese kleiner als das zuvor bestimmte Signifikanzniveau ist. Abstrahiert formuliert bedeutet es, dass die Chance, dass dieses Ergebnis zufällig entstanden ist, gering ist.

**Sozialer Status:** Soziale Position innerhalb einer sozialen Struktur.

**Soziometrische Befragung:** Erhebt die sozialen Beziehungen zwischen den Schülern innerhalb einer Klassengemeinschaft.

**Subjektive soziale und emotionale Schulerfahrung**

**Supervision:** Form der Beratung für Mitarbeiter in psychosozialen Berufen.

**Testpower:** Wahrscheinlichkeit, mit der eine richtige Alternativhypothese durch einen Signifikanztest entdeckt wird.

**UN-Behindertenrechtskonvention:** Das 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedete und 2008 in Kraft getretene Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit ist ein von 138 Staaten und der EU abgeschlossener völkerrechtlicher Vertrag, der Menschenrechte für die Lebenssituation behinderter Menschen konkretisiert, um ihnen die gleichberechtigte Teilhabe bzw. Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

**Verlaufsdagnostik:** Untersucht dasselbe Kind oder Jugendlichen zu mehreren Messzeitpunkten, um mögliche Veränderungen (beispielsweise aufgrund einer Fördermaßnahme) zu erfassen.

**Vorläuferkompetenzen:** Mit Vorläuferkompetenzen sind Erfahrungen gemeint, die notwendig sind, um den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Aufgabe der Frühpädagogik ist es sie aufzubauen und damit den Grundstock aller Kompetenzen, also erworbener Fähigkeiten, die auf andere Aufgaben und Probleme übertragbar, zu entwickeln.

**Wait-to-Fail-Problem:** Das Wait-to-Fail-Problem beschreibt die Tendenz von Bildungssystemen, Unterstützungsleistungen für Schüler erst zu gewähren, wenn die Problementwicklung schon sehr stark fortgeschritten ist.

**Wirksamkeit, individuelle:** Überzeugungen, von der eigenen Fähigkeit schwierige Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können.

**Wirksamkeit, kollektive:** Überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer bestimmten Bezugsgruppe.